

CESTY MODERNÍ LINGVISTIKY A JEJICH REFLEXE V LINGVODIDAKTICE A VE VYBRANÝCH UČEBNÍCÍCH NĚMECKÉHO JAZYKA

Michaela Voltrová*

Abstract: *The goal of this study is to demonstrate the relationship between new directions in linguistics in the 20th and 21st century and foreign language didactics. In addition, it explores materials for teaching German as a foreign language. The study asks the following questions: Is there any relationship between new trends in linguistics and the contents of these teaching materials? How did the writers of these materials and their publishing houses reflect these new developments in linguistics in their works? The discussion revolves mainly around developments in the second half of the 20th century, especially before and after the so-called “pragmatic turn” in linguistics and the cognitive turn in psychology. The subject matter is explored in the context of German language teaching in the Czech Republic.*

Key words: *linguistics, German, cognitive turn, second language acquisition, pragmatics, development of linguistics.*

*Dr. phil. Michaela Voltrová, Katedra německého jazyka, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni, mvoltrov@knj.zcu.cz.

1. Úvod

*Natura hominum novitatis avida.*¹ Ano, podíváme-li se do historie, můžeme jistě konstatovat, že tento téměř dva tisíce let starý výrok je hlubokou pravdou a odráží přesně (ač stručnou formou) přirozenou zvědavost lidského ducha. Zřejmě je právě toto prapříčina celkového vývoje naší společnosti. Lingvistické bádání v tomto směru není výjimkou. V průběhu 20. století a na začátku nového tisíciletí došlo k zásadnímu vývoji zkoumání jazyka jako takového, ale i jeho funkce či role v komunikačním a poznávacím procesu. Můžeme konstatovat novinky v oblasti perspektivy zkoumání, metod a s tím souvisejících závěrů.

V souvislosti s výše naznačeným vývojem si autorka textu klade dva hlavní cíle. Jedná se v první řadě o popis vývoje lingvistiky 20. století a počátku 21. století s akcentem na přesahy do oblasti lingvodidaktiky. V první části textu je popsán vývoj lingvistického zkoumání jdoucí od strukturalismu, přes pragmatickou lingvistiku až k lingvistice kognitivní. V reakci na tento vývoj se druhá část textu zabývá otázkou, zda a jakým způsobem tento vývoj zasáhl lingvodidaktiku a jestli byla reflektována nová paradigmatata (a s nimi související aktuální závěry lingvistiky a lingvodidaktiky) autory a nakladatelstvími vybraných učebnic německého jazyka. Ve snaze dosáhnout posledně jmenovaného cíle byly použity nejen aktuální zahraniční studie, které se touto problematikou zabývají, ale bylo prozkoumáno několik nejnovějších učebnic německého jazyka, jež patří mezi nejpoužívanější v českých školách. Ty byly analyzovány s cílem zjistit, jestli byl nedávný i aktuální vývoj lingvistiky a didaktiky cizích jazyků autory a nakladatelstvími reflektován.

Popis vývoje lingvistiky výše uvedeného období začíná v této stati úvahou, zda je strukturalismus skutečně překonán novějšími směry lingvistického bádání a zda je možné popsat vývoj lingvistiky tohoto období lineárně. Že tato cesta v souvislosti s jistou univerzalitou strukturalistického paradigmatu není tak přímočará, jak by se mohlo na první pohled zdát, je demonstrováno právě ve zmíněné první části textu. Další část úvodní kapitoly se koncentruje na komunikativně pragmatický obrat, který lze bez nadsázky označit za jakousi startovní čáru pro vznik nových disciplín. Jako součást nově orientované lingvistiky, jež stojí v přímé příčinné souvislosti s tímto obratem, označuje Helbig (1990) pragmalingvistiku, textovou lingvistiku, sociolingvistiku a další lingvistické disciplíny či teorie. Do vzniku, rozvoje a zaměření nových lingvistických disciplín zasahují různé oblasti zkoumání, jejichž primárním cílem není výzkum jazyka. Na toto je poukázáno v souvislosti s velmi úzkou vazbou mezi kognitivní psychologií a nově vzniklou kognitivní lingvistikou. V důsledku těchto vztahů a nového úhlu pohledu dochází i ke změně náhledu na jazyk (včetně způsobu jeho definování), což je tématem závěrečných odstavců první části této statě. Ač je kognitivní lingvistika ve vývoji a dosud nedisponuje definitivními závěry zkoumání dané oblasti, je již nyní významným elementem rozvoje didaktiky cizích jazyků.

Již výše bylo naznačeno, že didaktika cizích jazyků v posledních desetiletích na výše popsaný vývoj bezesporu reagovala. Jak je popsáno v druhé části tohoto textu, nejde pouze o rozšířené pojetí výukových cílů navázané na nově akcentované kompetence, jejichž tematizace se stala nedílnou součástí odborné literatury

¹Lidská přirozenost prahne po novotách (Gaius P. Secundus).

zaměřené pedagogicky a didakticky, ale i o výuku samotnou. Jako příklad autorka pojednává pragmatickou a interkulturní kompetenci. Obzvláště prvně jmenovaná stojí ve výuce cizích jazyků na samém okraji, ačkoli mohou nedostatky právě v této oblasti často představovat významnou komunikační bariéru.

V návaznosti na rychlý a zásadní rozvoj lingvistiky ve zkoumaném období dochází k přehodnocení stěžejních lingvodidaktických hypotéz a k návrhům zcela nových přístupů. Pienemannovy (např. 1987) či Griebhaberovy (např. 2001 a 2010) práce tak nahlízejí výuku jazyků (zejména pak němčiny) z nových zorných úhlů a jsou základem pro nový přístup k efektivní výuce cizích jazyků. Ačkoli byly jejich závěry ověřeny v několika rozsáhlých studiích u mluvčích s různými rodnými jazyky (nejnověji i v pilotní studii zaměřené na žáky s češtinou jako prvním jazykem), stále nedošlo k jejich reflexi autory a nakladatelstvími učebnic německého jazyka v dostatečné míře. Zaměříme-li se na akceptování obecnějších závěrů nejnovějších směrů lingvistiky, můžeme však o jejich akceptování ve zkoumaných učebnicích jistě hovořit (viz závěr druhé části tohoto textu).

2. OD STRUKTURALISMU, PŘES PRAGMATICKOU LINGVISTIKU K LINGVISTICE KOGNITIVNÍ?

2.1. STRUKTURALISMUS JAKO (NE)PŘEKONANÝ ZÁKLAD POZDĚJŠÍHO VÝVOJE

Chceme-li popsat vývoj lingvistiky 20. století včetně jejích metod a paradigmát přímočarým způsobem, musí náš pokus ztroskotat hned na samém počátku. Dílo F. de Saussura označované pražskými strukturalisty jako začátek strukturalismu (německými lingvisty byl de Saussure prohlášen v šedesátých letech dokonce za otce moderní lingvistiky) (viz Wildgen 2010, 25) se totiž stejně jako celý strukturalistický přístup (nejen) k jazyku rozhodně nepřežilo, ale bylo i dlouho po svém vzniku dále rozvíjeno. Jak píše Hawkes v roce 1977, „*strukturalismus je ve své podstatě způsob přemýšlení o světě, který se zabývá především vnímáním a popisem struktur [...]*“,² čemuž odpovídá i následný rozvoj tohoto paradigmatu v podobě již zmíněné Pražské funkční školy, deskriptivní lingvistiky či Hjelmslevovy glosematiky.³ Ještě v roce 2007 uvádí Anz ve své literárněvědné příručce, že je strukturalismus v současném teoretickém diskurzu stále přítomen a dále rozvíjen.⁴ Strukturalistický způsob přemýšlení o světě (viz výše) se však promítl i do dalších oblastí bádání, a je tak ve své podstatě základnou např. pro systémovou teorii či sémiotiku.⁵

²Citát byl převzat z českého překladu knihy Hawkes (1999, 14).

³Více o vývoji strukturalistického paradigmatu viz např. Hawkes (1999), Gardt (1999), Glück (ed. 2000) nebo Voltrová (2015).

⁴„*Im Unterschied zu Werkimmanenz und New Criticism werden Strukturalismus und Dekonstruktion in der gegenwärtigen Theoriedebatte diskutiert und fortentwickelt*“ (Anz 2007, 291). „*Na rozdíl k imanenci díla a k New Criticism jsou strukturalismus a dekonstrukce v současné teoretické debatě diskutovány a dále rozvíjeny*“ (překlad M. V.). Někteří autoři mluví o tzv. neostrukturalismu (viz např. Baasner a Zens 2005, 136).

⁵O těchto souvislostech i dalším vývoji také viz Voltrová (2015, 75–97) nebo Doubravová (2002, 30).

2.2. KOŘENY A DŮSLEDKY KOMUNIKATIVNĚ PRAGMATICKÉHO OBRATU

I přes veškerá uvedená fakta týkající se strukturalismu a jeho dopadů nejen v oblasti lingvistiky je třeba uvést, že ve druhé polovině 20. století došlo ke zvratu, obratu, zásadní změně či dokonce revoluci v popisované oblasti. Jak bylo nastíněno v předchozím odstavci, je strukturalistický koncept i v tomto období sice ještě aktuální a přítomný především jako báze pro další zkoumání, ale paralelně probíhá i v důsledku rozvoje jiných disciplín zásadní změna. Gerhard Helbig označuje na sklonku osmdesátých let minulého století ve svém *Vývoji jazykovědy od roku 1970* (Helbig 1990)⁶ tento zásadní bod v historii lingvistiky jako „kommunikativ-pragmatische Wende“ – tedy jako „komunikativně pragmatický obrat“⁷ (Helbig 1990, 13): „*Seit etwa 1970 ist in der Sprachwissenschaft international eine kommunikativ-pragmatische Wende zu beobachten, d. h. eine Abwendung von einer systemorientierten bzw. -zentrierten Linguistik und eine Zuwendung zu einer kommunikationsorientierten Linguistik.*“⁸

Zmiňovaný odklon od orientace na systém jazyka ve prospěch komunikačně orientované lingvistiky zdůvodňuje stále silněji zdůrazňovanou potřebou vnímat jazyk ne jako samoučelný systém znaků, ale jako „prostředek k mimojazykovým účelům“ (Helbig 1990, 13) determinovaný „externími“ faktory. Tento obrat či revoluci v lingvistice vnímá Helbig (1990) rovněž jako jakousi dělicí linii mezi jednotlivými lingvistickými subdisciplínami a směry, protože jako součást „komunikativně a pragmaticky orientované lingvistiky“ popisuje pragmalingvistiku, textovou lingvistiku, teorii řečových aktů, analýzu mluveného jazyka, sociolingvistiku, psycholingvistiku a další. Toto má své opodstatnění, neboť všechny uváděné směry odpovídají svým zaměřením a úhlem pohledu definici obsahu komunikativně pragmatického obratu, která je uvedena výše (např. pro teorii řečových aktů nestojí v centru zájmu věta ale propozice, pro textovou lingvistiku není ve středu zájmu struktura věty ale text apod.).

2.3. OD PSYCHOLOGIE K LINGVISTICE

Že tento obrat leží v úzké příčinné souvislosti s kognitivní revolucí na poli psychologie, jejíž průběh se obvykle datuje do šedesátých let 20. století, je nasnadě. Zjednodušeně lze tyto změny v psychologii popsat tak, že kognitivismus v druhé polovině 20. století následuje po první polovině století, pro niž je signifikantní behavioristický přístup.⁹ Schwarz-Friesel v daném směru mluví o změně paradigmatu s tím, že nové paradigma pojmenoval Neisser roku 1967 (2008, 15–16). Chceme-li definovat kognitivní psychologii a popsat předmět jejího zájmu, měli bychom se ptát zároveň i na to, co je jejím úkolem: „*Cognitive psychology is the study of how people perceive, learn, remember, and think about information. A cognitive psy-*

⁶ První vydání vyšlo v roce 1988.

⁷ Pojmenování přeložila M. V.

⁸ „*Již zhruba v roce 1970 můžeme v jazykovědě v mezinárodním měřítku pozorovat ‚komunikativně pragmatický obrat‘, tj. odklon od lingvistiky orientované na systém a příklon ke komunikačně orientované lingvistice*“ (překlad M. V.).

⁹ „*In fact, it seems a safe forecast to assert that future historians will characterize twentieth-century psychology as a half century of behaviorism followed by a half century of cognitivism*“ (Knapp 1986, 13).

chologist might study how people perceive various shapes, why they remember some facts but forget others, or how they learn language“ (Sternberg 2017, 3).

Kognice pak bývá definována jako „množina všech struktur a procesů lidského vědění“ (Schwarz-Friesel 2008, 16), tedy de facto jako nadřazený pojem objektu zkoumání, který byl popsán ve výše zmíněné definici od Sternberga. Je třeba ovšem dodat, že jsou nám dispozice v tomto směru vlastní již od narození. V uvedeném bodě a v návaznosti na poslední větu nelze nezmínit jméno *Noam Chomsky*, protože je to právě on, kdo stojí za popisovaným významným posunem v lingvistice, který je zásadním způsobem provázán s kognitivní psychologií. Chomsky popisuje toto dění následujícím způsobem: „[...] *the shift was from behavior or products of behavior to states of the mind/brain that enter into behavior*“ (Chomsky 1986, 1), což je i logickým argumentem pro spojitosti mezi kognitivní psychologií a jeho generativní gramatikou. Toto nadčasové pojetí jazykového systému bylo jednoznačně důležitým elementem pro moderní didaktiku cizích jazyků, o čemž bude detailněji pojednáno v další části této statě.

V těchto souvislostech je tedy velmi zajímavé, z jakého úhlu je nově nahlížen, zkoumán i definován jazyk. Schwarz-Friesel (2008, 40) pracuje ve svém *Úvodu do kognitivní lingvistiky* s definicí jazyka jako „výrazu specifické kognitivní schopnosti člověka“. ¹⁰ Jazyk je tedy nedílnou součástí kognice a takto je také nazírán a zkoumán. Ač výše zmíněná autorka připouští, že kognitivní lingvistika nemá prozatím přesně vymezenou oblast zkoumání (Schwarz-Friesel 2008, 41), popisuje jednotlivá těžiště jejího výzkumu, čímž zároveň navrhuje, jakými cestami by se kognitivní lingvistika mohla vydávat v budoucnosti. Tomuto přehledu dominuje jak interdisciplinární rys kognitivní lingvistiky, tak i zcela zásadní role jazyka v poznávacím procesu (jazyk jako součást kognice, jazyková vyjádření jako stopy kognitivní aktivity, propojení fyzikalistických a funkcionalistických aspektů zkoumání, zakotvení jazykových schopností ve strukturálních a funkcionálních zákonitostech lidského mozku a další) (Schwarz-Friesel 2008, 42).

Ačkoli tedy z výše uvedeného vyplývá, že se kognitivní lingvistika stále ještě výrazným způsobem rozvíjí a dosud není v žádném případě uzavřeným směrem lingvistického zkoumání s definitivně stanovenými metodami, závěry či směry bádání, můžeme již nyní konstatovat, že její potenciál pro didaktiku cizích jazyků je zcela zásadní.

3. REFLEXE VÝVOJE LINGVISTIKY V DIDAKTICE CIZÍCH JAZYKŮ A V UČEBNÍCÍCH NĚMECKÉHO JAZYKA

3.1. REFLEXE OBECNĚJŠÍHO CHARAKTERU

V následujících odstavcích si klademe otázku, jakým způsobem se odráží vývoj lingvistiky v didaktice cizích jazyků. Jak bude demonstrováno, jedná se o – z pod-

¹⁰ „Im Rahmen des kognitiven Paradigmas wird Sprache als Ausdruck einer spezifischen kognitiven Fähigkeit des Menschen untersucht“ (Schwarz-Friesel 2008, 40). „V rámci kognitivního paradigmatu je jazyk zkoumán jako výraz specifické kognitivní schopnosti člověka“ (překlad M. V.).

staty věci logicky – čtené souvislosti,¹¹ které by si zasloužily větší pozornost a hlubší výzkum.

Budeme-li respektovat Helbigovo členění lingvistických směrů, disciplín a tezí, které je přímo navázané na zásadní změnu v lingvistice, kterou popisuje tento autor jako komunikativně pragmatický obrat (viz výše), je namísto konstatování, že i didaktika cizích jazyků tyto změny a existenci nových směrů a disciplín reflektuje. Nově je totiž kupříkladu akcentována autenticita jazyka či textů, které jsou nedílnou součástí výuky. Důkazem pro toto tvrzení není jen celá řada materiálů tohoto typu na knižních pultech či na internetových stránkách, ale např. i podnadpis ve stati Jane Crawford věnované materiálům používaným při výuce cizích jazyků: „*The language used should be realistic and authentic*“ (Crawford 2002, 85). Tento apel zní velmi jednoznačně a čtenář by skoro očekával v jeho závěru vykřičník.

Kromě toho, že dochází k silné relativizaci či dokonce popření základních (dosavadních) tezí didaktiky cizích jazyků, což bude blíže popsáno níže, dochází jednoznačně i k diskuzi nad obsahem a cíli jazykového vzdělání. Jak *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, tak i novější lingvodidaktické publikace reflektují výše popsaný vývoj lingvistiky a tím, že již nejsou akcentovány pouze gramaticky orientované jazykové kompetence, ale např. i kompetence lingvistické, sociolingvistické nebo pragmatické.^{12,13}

3.2. PRAGMATICKÁ KOMPETENCE JAKO PŘÍKLAD POPISOVANÉ REFLEXE

Výzkum pragmatické kompetence (viz poslední odstavec minulé části) je, jak ukazují provedené rešerše, zaměřen především na mateřský jazyk. Tomu odpovídá i její popis v Meibauerově *Úvodu do pragmatiky*: „*Wir alle haben mal klein angefangen. Es gab eine Zeit, da mußten wir noch nicht, wie man ein Versprechen abgibt, wie man ironisch ist, was Höflichkeit bedeutet. Unsere pragmatische Kompetenz mußten wir uns erarbeiten, genauso wie wir auch das grammatische System unserer Sprache erwerben mußten*“¹⁴ (Meibauer 2001, 162).

To, že jsou jazykové kompetence jdoucí pragmatickým směrem zásadní i v dalším jazyce (ať druhém nebo cizím), ukazuje jasně už jen obyčejný výčet toho, co do této oblasti spadá. Jde kromě jiného i o využití konkrétních vyjádření přiměřených a vhodných v návaznosti na danou komunikační situaci, správné dekodování sdělení (včetně jeho implicitního obsahu) nebo o rozpoznání nevýdařených vyjádření. Meibauer (2001, 8) dále shrnuje: „[...] *die pragmatische Kompetenz*

¹¹ Z tohoto důvodu a vzhledem k tématu článku byly autorkou pro tuto část statě vybrány především ty styčné body obou disciplín, které jsou zásadní především pro didaktiku německého jazyka a tvorbu učebnic.

¹² Viz Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referenčni-ramec-pro-jazyky>, 10. 4. 2017.

¹³ V souvislosti s výše popsaným vývojem je třeba zmínit i stále intenzivněji akcentovaný rozvoj dalších klíčových kompetencí (např. kompetenci k řešení problémů, kompetenci sociální a další). I tento aspekt nově zasahuje do didaktiky cizích jazyků a je významným prvkem aktuálního výukového procesu (viz např. Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, www.msmt.cz/file/10434_1_1/download/, 8. 8. 2017).

¹⁴ „*My všichni jsme kdysi začínali v malém. Byly doby, kdy jsme ještě nevěděli, jak se dává slib, jak být ironický, co znamená zdvořilost. Svou pragmatickou kompetenci jsme si museli vypracovat, stejně jako jsme museli získat i gramatický systém našeho jazyka*“ (překlad M. V.).

*sagt uns, wie wir eine Grammatik in der Kommunikation zur Anwendung bringen, sei es in der Produktion oder der Interpretation von Äußerungen.*¹⁵

Tento citát zajímavým způsobem a z jiné perspektivy demonstruje podstatu komunikativně pragmatického obratu, kterým se zabývá první část této statě. Zrovna pragmatická kompetence lze použít jako příklad *implicitního* předávání kompetencí ve výuce jazyků, jehož cíle označuje Thielmann (2009, 62) v souvislosti s problémem determinace u členu jako „vorausgesetzt“ (předpokládané, domnělé). Stejně jako determinační funkce členu (tamtéž) jsou i nověji popisované komunikativní kompetence odražející proměnu lingvistiky (např. již zmíněná pragmatická kompetence) předmětem odborných studií či metodicky zaměřených publikací. Ve výuce však bývají tematizovány spíše implicitně nebo v lepším případě receptivní cestou.

Jednu z možností, jak konkrétně pragmatickou kompetenci zařadit do výuky, nabízí např. Ueda (2013), který ve své publikaci navrhuje využití konkrétních vtipů ve výuce za účelem prohloubení (nejen) této kompetence.¹⁶ Ačkoli tedy zrovna tato kompetence způsobuje při osvojování cizího jazyka často potíže a patří k těm důležitým a zároveň složitým, není jí ve výuce věnován většinou žádný skutečný prostor. Porozumění implikaturám, ironii, metaforám, neobvyklým konverzačním strukturám apod. je pro dosažení komunikačního cíle naprostou nutností (o aktivním používání těchto struktur nemluvě), i když s porozuměním takovým strukturám mají potíže často i rodilí mluvčí. Jak uvádí Meibauer (2001, 169), mají s adekvátním porozuměním ironii nebo metafoře (v rodném jazyce) potíže často ještě čtrnáctileté děti. Konkrétně metafora je jedním z centrálních témat kognitivní lingvistiky (Schwarz-Friesel 2008, 66),¹⁷ což by mohlo implikovat výraznější prezenci této oblasti v lingvodidaktice či ve výuce samotné, kterou ovšem rešersemi nebylo možno potvrdit.

Pro adekvátní používání a dekodování implicitního obsahu je většinou potřeba disponovat dalším věděním, které se nutně nemusí přímo bezprostředně týkat sdělovaného obsahu. V souvislosti s interpretací nebo porozuměním literárnímu textu označila tuto oblast Mehnert (1997, 44) souhrnným pojmem „transgrediente Grundlagen“ (transgredientní základy). V jazykovědných disciplínách je obvykle používáno označení *vědění o světě* (v německy psaných studiích pak *Weltwissen*). Jak uvádí ve svém příkladu Meibauer (2001, 162), je tato složka nepřehlédnutelným elementem i při osvojování rodného jazyka: „*So weiß man, daß die Kommunikation mit kleinen Kindern nicht nur wegen ihrer mangelnden Sprachbeherrschung manchmal nicht klappt, sondern weil ihr Wissen über die Situation und die Welt noch klein ist.*“¹⁸

I zde můžeme pozorovat de facto částečnou reflexi lingvodidaktikou, neboť vnímání jazyka jako součásti komunikační situace či diskurzu přináší do didak-

¹⁵ „[...] *pragmatická kompetence nám říká, jak máme použít gramatiku v komunikaci, ať je to v oblasti produkce nebo interpretace vyjádření*“ (překlad M. V.)

¹⁶ Využití vtipů ve výuce ovšem záleží i na momentální jazykové úrovni žáků a studentů, protože se v nich vzhledem k úzké vazbě vtipů na jazyk mluvený, hovorový, dialekt apod. mohou objevit gramatické i lexikální jevy pro žáka neobvyklé. Jako příklad lze uvést časté postavení slovesa na prvním místě v počáteční pasáži vtipů – viz Pittner (2010, 82).

¹⁷ Toto je rovněž jasně demonstrováno např. v Gibbs a Steen (1999).

¹⁸ „*Tak člověk ví, že komunikace s malými dětmi se někdy nepodaří nejen kvůli jejich nedostatečnému ovládní jazyka, ale i protože je jejich vědění o situaci a světě ještě malé.*“ (překlad M. V.)

tiky otázky po jakési přidané hodnotě výuky jazyků. Jak ukazuje např. Mišterová a kol. (2016), je v současné době kromě jiného i rozvíjení interkulturní komunikační kompetence nezbytnou součástí výuky cizích jazyků. Jazyk je totiž třeba i v návaznosti na kognitivní lingvistiku chápat nejen jako komunikační nástroj, ale i jako prostředek pro předávání implicitních informací a hodnot. Jako vhodná metoda se v této oblasti ukazuje kupříkladu použití literárního textu ve výuce,¹⁹ při jehož interpretování či využití jiným způsobem je zároveň možno pracovat na odbourávání předsudků a stereotypního způsobu uvažování o zemi cílového jazyka a jejích obyvatelích (viz komparativně imagologická metoda práce s textem).²⁰ O tom, že toto je v současné globalizované společnosti zcela samozřejmou nutností a úkolem nejen pro školu, se dle mého hlubokého přesvědčení ani není třeba zmiňovat.

3.3. KONKRÉTNÍ REFLEXE V DIDAKTICE CIZÍCH JAZYKŮ A V UČEBNÍCÍCH NĚMECKÉHO JAZYKA

3.3.1. Rozvoj didaktiky cizích jazyků jako reakce na dění v lingvistice

Jak bylo naznačeno již výše, nastal v oblasti lingvodidaktiky v souvislosti s obratem v lingvistice i psychologii taktéž zásadní vývoj. Hypotézy považované za klasické a tradiční byly nahrazeny novými přístupy a pojetími. Tento vývoj shrnuje velmi dobře kromě jiných i Grießhaber (2001), který vysvětluje, že např. kontrastivní hypotéza založená na tezi o pozitivním a negativním transferu ztroskotala po systematickém srovnání obou jazyků: „*Es wurde angenommen, dass gleiche Strukturen und Regeln in den beiden Sprachen richtig auf die L2 übertragen werden (positiver Transfer), während Unterschiede Lernprobleme verursachen (negativer Transfer) (s. Lado 1969). Die Kontrastivhypothese scheiterte allerdings bei dem Versuch, Lernschwierigkeiten auf der Grundlage eines systematischen Sprachvergleichs vorzusagen.*“²¹ (Grießhaber 2001, 2).

Reakcí na kontrastivní hypotézu byla hypotéza identity, která je vystavěna na podkladě Chomskyho teorie o geneticky dané jazykové kompetenci. Hypotéza identity ovšem nemohla být zcela ověřena, neboť během výzkumů nebylo možno plně vyloučit transfer (Grießhaber 2001, 2). Otázka platnosti nebo neplatnosti další z hypotéz – tzv. interlanguage hypothesis – je také stále otevřená. Přestože se zdá, že tato teorie o existenci „mezijazyka“ (interlanguage), který je jakýmsi meziproduktem během procesu učení, má své opodstatnění, bývá tato totiž často kritizována didaktiky.²²

¹⁹ Zcela konkrétní tipy, jak pracovat s literárním textem ve výuce na všech základních rovinech, nabízí např. Mehnert, Voltrová a Průcha-Wittmann (2016).

²⁰ Podrobněji k tomuto tématu viz např. Mehnert (1997), Dyserinck a Mehnert (2015) nebo Voltrová (2015).

²¹ „*Předpokládalo se, že se stejné struktury a pravidla v obou jazycích správně přenášejí na L2 (pozitivní transfer), zatímco rozdíly způsobují problémy v učení (negativní transfer) (viz Lado 1969). Kontrastivní hypotéza ovšem ztroskotala při pokusu předpovědět učební potíže na podkladě systematického porovnání jazyků*“ (překlad M. V.).

²² „*Diese These reizte natürlich Sprachdidaktiker zur Kritik, die davon ausgehen, dass bei optimalem Unterricht jedes Lernobjekt erfolgreich vermittelt werden kann [...]*“ (Grießhaber 2001, 2). „*Tato teze samozřejmě vyprovokovala ke kritice didaktiky jazyků, kteří vycházejí z toho, že při optimální výuce lze zprostředkovat úspěšně každý objekt učení [...]*“ (překlad M. V.).

Obrázek 1: Stupně osvojování dle Pienemanna (grafika pochází z Griebhaber 2001, 7).

Picture 1: Stages of acquisition by Pienemann (as cited in Griebhaber 2001, 7).

(B3) Erwerbsreihenfolge des Deutschen als Zweitsprache nach Pienemann 1986

Stufe		Beispiel	Resultat
X	SVO	Kanonische Ordnung: <u>die kinder</u> <i>spielen</i> mim ball	gr. korrekt
X + 1	ADV	Adverb-Voranstellung: da <u>kinder</u> <i>spielen</i>	gr. inkorrekt
X + 2	PART	Partikel-Shift: <u>alle kinder</u> <i>muß</i> die pause <i>machen</i>	
X + 3	INV	Subjekt-Verb-Inversion: dann <i>hat</i> <u>sie</u> wieder die knoch <i>gebracht</i>	

(*Subjekt* jeweils unterstrichen; *Verbeile* fett-kursiv. Die Beispiele sind grammatisch nicht unbedingt korrekte Äußerungen der drei Kinder.)

Griebhaber (např. 2001 a 2010) však pouze neshrnuje kritickým způsobem předchozí vývoj didaktiky cizích jazyků, ale v návaznosti na kognitivní lingvistiku (viz např. téma modularity²³) a např. na teze Pienemannovy rozvíjí teorii stupňů osvojování (tzv. Erwerbsreihenfolge), která je při snaze naučit se nebo naučit někoho německý jazyk naprosto klíčová. Základem této teorie (ověřené i v rámci řady velkých studií²⁴) je jednoduchá teze, že osvojení jazyka probíhá v konkrétních fázích (viz obr. 1 a tab. 1), které probíhají vždy ve stejném pořadí – bez ohledu na použitou metodu, výukové pomůcky apod.

Tabulka 1. Zjednodušená česká verze stupňů osvojování dle Pienemanna.

Table 1. Simplified Czech model based on the original stages of acquisition by Pienemann.

	Stupeň	Příklad
X	Subjekt-sloveso-objekt	die Kinder spielen mim Ball
X+1	Adverbium na prvním místě	da Kinder spielen
X+2	„Partikel-Shift“	alle Kinder muß die Pause machen
X+3	Inverze subjektu a slovesa	inverze subjektu a slovesa

Tato zcela zásadní tvrzení ovšem nebyla ověřena pouze výše uvedenými studiemi, ve kterých figurovali italští a francouzští rodilí mluvčí (viz pozn. č. 24 a podrobně Griebhaber 2001). Touto problematikou se v českém prostředí nově zabývala Nejedlá (2017), která ve své pilotní studii ověřila existenci identických stupňů osvojování i u českých rodilých mluvčích. Kromě toho, že se studie snaží hledat efektivní a hravou formu výuky gramatiky v návaznosti na stupně osvojování, je zde ve shrnutí výsledků uvedeno, že existence stupňů osvojování byla prokázána i u českých rodilých mluvčích: „Žáci například velmi často používali nesprávné tvary nepravidelných sloves v minulém čase (např. *hat geschießt*, *hat geseht*), přestože větnou konstrukci separace vytvořili správně. I v tomto ohledu odpovídá pořadí osvojování Griebhaberovu pojetí, podle něž má primární a zároveň

²³Schwarz-Friesel (2008, 26–31) popisuje modularitu jako jednu ze základních hypotéz, které jsou kognitivní vědě vlastní.

²⁴Přehled a vývoj v této oblasti viz např. Griebhaber (2001), který uvádí jako příklad studií Pienemannovu a Diehl. V první jmenované pracoval autor s italskými zákyněmi, druhá pak byla zaměřena na široký vzorek žáků ve francouzskojazyčné části Švýcarska.

centrální roli postavení slovesa ve větě a teprve po osvojení všech čtyř základních stupňů dochází k odstranění morfologických chyb“ (Nejedlá 2017, 28).

Jako naprosto klíčové se přitom i v této studii jeví postavení slovesa ve větě, které lze v návaznosti na větný rámec pokládat za jednoznačný základní kámen syntaktické struktury německého jazyka.²⁵ Nejedlá (2017, 27) uvádí, že „[v]ýsledky rozborů všech textů ukázaly, že nejproblematičtější se u žáků jeví tvorba třetího stupně, tedy inverze slovesa, kdy se zaměňuje postavení subjektu a slovesa“. Jako překvapivé zjištění je zde označen další zásadní prvek teorie stupňů osvojování – délka výuky jazyka nesouvisí s jazykovou úrovní žáků.²⁶

3.3.2. Byl popsán vývoj zohledněn v učebnicích německého jazyka?

Jak ovšem uvedl Thielmann (2009, 53–54, 60), nejsou tato zásadní fakta (viz část 3.3.1) v učebnicích německého jazyka reflektována. Tento nevyhovující stav potvrzuje i způsob zprostředkování gramatické kompetence ve zkoumaných nejnovějších učebnicích německého jazyka. Ani v nich nejsou výše uvedené studie o stupních osvojování (včetně podrobných závěrů Diehl z roku 2000)²⁷ akceptovány. Učebnice tedy nenásledují přirozený způsob osvojování gramatiky německého jazyka, čímž nutně dochází k principiálnímu neefektivnostem ve výuce.

Není však důvod k celkovému pesimismu, protože v některých rysech nové lingvistické závěry v moderních učebnicích reflektovány jsou. Tak můžeme např. najít ve většině nových učebnic^{28,29} označení rodu substantiv různými barvami, což podporuje korektní vytváření mentálního lexikonu v cizím jazyce. Rovněž můžeme pozorovat jasnou orientaci na komunikativní kompetenci. Zkoumané učebnice jsou sestaveny tak, aby přímo vybízely ke konverzaci, vyprávění apod. Již z obsahu učebnic je jasné patrné, co bude předmětem lekce v této oblasti. Např. *Mittelpunkt* (nakl. Klett) má v obsahu u každé lekce přímo sekci „wichtige Sprachhandlungen“, kde najdeme kupříkladu body jako „über verschiedene Jahrhunderte sprechen“ nebo „Vermutungen über ein Bild anstellen“. Učebnice *Passst schon!* od českého Polyglotu má v obsahu oddíl „Komunikace“ podobně jako *Beste Freunde 1* od Hueber a další.

Toto explicitní zdůraznění komunikační roviny, jednotlivých komunikačních situací, textových funkcí nebo skriptů je u starších učebnic zcela nemyslitelné. Zkoumané učebnice staršího data se soustředí (samozřejmě nejen v obsahu) na gramatickou rovinu, předání slovní zásoby překladovou metodou a na jedno téma v každé lekci, které je prezentováno povětšinou pomocí kratšího textu v úvodu lekce. I tento fakt je zrcadlem tehdejšího stavu zkoumání jak lingvistického, tak i lingvodidaktického (viz výše). Při celkovém pohledu na učebnice a při porovnání nových a starších svazků je na první pohled viditelné výrazné barevné provedení se spoustou obrázků a fotografií u nových knih, které velmi výrazně kontrastuje

²⁵ Viz např. Pittner (2010, 79–84).

²⁶ Viz Nejedlá (2017, 27).

²⁷ Viz Grießhaber (2010, 9).

²⁸ Např. *Prima* od nakl. Fraus nebo *Planetino 1* od Hueber. Další zkoumané učebnice viz seznam pramenů.

²⁹ Do vzoru zkoumaných učebnic byly zařazeny nejnovější publikace různých nakladatelství, které jsou zaměřeny na českého žáka a patří dle dotazování učitelů mezi nejpožívanější na českých školách. Učebnice staršího data byly použity pouze za účelem srovnání.

se starými učebnicemi. Vizualní prvky působí nejen motivujícím způsobem (a to nejintenzivněji u žáků s dominujícím vizuálním stylem učení),³⁰ ale jsou důležité např. i pro budování spojitosti v oblasti slovní zásoby.

Použijeme-li však k popisu aktuální výuky německého jazyka (a nejen jeho) v České republice poněkud širší úhel pohledu a zaměříme-li se na jakousi makrostrukturu této oblasti, můžeme zcela jistě konstatovat další konkrétní dopady kognitivně zaměřeného výzkumu. Vzhledem k situaci na českých školách, internetových stránkách i na knižních pultech můžeme poslední desetiletí ve výuce jazyků s lehkou nadsázkou označit za dobu „papírově-digitální“. Kognitivní perspektiva výzkumu ruku v ruce s prudkým vývojem digitálních technologií (a vůlí nejen české společnosti do této oblasti investovat) přinesla do škol i mimoškolního vzdělávání možnost kombinovat moderní učebnice s novými médii. V současné době tak můžeme pozorovat silný nárůst počtu (a většinou i kvality) různorodých vzdělávacích portálů, výukových softwarů, e-learningových kurzů apod. I tak ale nebyly dosud z výuky jazyků vytlačeny „papírové“ učebnice. Ty jsou však dnes již zcela samozřejmě opatřeny doplňkovým materiálem, který je k dispozici buď na příloženém CD či na příslušném internetové stránce.

Tento systém výuky umožňuje učitel i žákovi využít téměř všech smyslů – audiovizuální propojení je např. dnes již ve výuce každodenní samozřejmostí. Kombinace metod ve výuce a využití nejmodernějších výukových pomůcek podporuje dosažení všech základních výukových cílů (viz např. Bloomova taxonomie³¹ nebo Pedagogy Wheel³² Allana Carringtona). Vzhledem k vývoji v posledních několika málo letech je velmi pravděpodobné, že budou ve výuce stále častěji využívány prvky „augmented reality“ nebo „virtual reality“, které jsou a budou zřejmě stále dostupnější.³³ Co bude znamenat takové využití technologie pro výuku jazyků, se můžeme jen dohadovat. Zcela jistě se ale bude stejně jako u popsaného vývoje lingvistiky a lingvodidaktiky jednat o další průlom, jehož kořeny ovšem budou stát stále ještě v úzké souvislosti s vývojem psychologie, lingvistiky a dalších disciplín v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století.

4. ZÁVĚRY A SHRNUTÍ

Závěrem lze konstatovat, že ač došlo v oblasti (nejen) lingvistického zkoumání v průběhu 20. a na počátku 21. století k zásadnímu vývoji, byly jeho výsledky v didaktice cizích jazyků a v učebnicích německého jazyka reflektovány pouze částečně. Jak je shrnuto níže, nezaostává za nejnovějšími cestami lingvistiky ani tak didaktické zkoumání cizích jazyků, jako spíše zkoumané učebnice. Toto zjištění potvrzuje závěry, které byly popsány již v dříve publikovaných studiích.

³⁰Podrobněji o funkci vizuálních prvků v učebnicích viz Čáp a Mareš (2001, 498–503).

³¹Viz Průcha (2014, 55 a 56).

³²New Padagogy Wheel Helps You Integrate Technology Using SAMR Model, <http://www.edudemic.com/new-padagogy-wheel-helps-you-integrate-technology-using-samr-model/>, 17. 3. 2017.

³³Microsoft např. představil a dále vyvíjí své HoloLens, jejichž nasazení v oblasti vzdělávání je již nyní aktuální, jak je ukázáno kupříkladu zde: CWRU takes the stage at Microsoft's Build conference to show how HoloLens can transform learning, <http://case.edu/hololens/>, 30. 3. 2017; a HoloLens Revolutionizing STEM Education, <https://www.txstate-epdc.net/hololens-revolutionizes-stem-education/>, 30. 3. 2017.

Jako principiální lze jak v oblasti lingvistiky, tak i v didaktice cizích jazyků označit komunikativně pragmatický obrat na poli jazykovědy a s ním úzce propojenou kognitivní revoluci v psychologii. Nově vzniklá pojetí, nové perspektivy, metody či přístupy ke zkoumanému objektu mají dalekosáhlé dopady v obou pojednávaných oblastech. V lingvistice došlo kromě jiného ke vzniku nových disciplín, v lingvodidaktice byly nastoleny a ověřeny zcela nové hypotézy, které jsou pro výuku cizích jazyků z metodického hlediska zásadní. Nově jsou ovšem opakovaně diskutovány i otázky, které se týkají obsahu a cílů jazykového vzdělání a které se dotýkají i pojetí jazyka jako komunikačního a poznávacího nástroje (tedy nejen jazyka jako strukturovaného systému jednotlivých znaků). Aktuální jsou tedy i témata jako je role pragmatické či interkulturní kompetence ve výuce jazyků (nebo s tím související snaha o odbourání stereotypů).

Ve výuce německého jazyka tak dochází k reflexi moderních směrů lingvistiky a didaktiky cizích jazyků, která je ovšem spíše částečná (viz níže). Budeme-li vše pozorovat z větší vzdálenosti, můžeme konstatovat, že jak ve výuce, tak i v učebnicích v hrubých obrysech k vývoji v tomto směru došlo. Zkoumané učebnice se snaží velmi silně podpořit komunikativní kompetence, gramatické struktury jsou v porovnání se staršími učebnicemi akcentovány podstatně méně a jejich tematizace se jeví jako podřízená komunikačnímu cíli, který je v lekci většinou sítěžnější. Zároveň učebnice podporují svou rozmanitostí (jak vizuální, tak metodickou) barvitost výuky, která působí motivačním způsobem i celkově pozitivně např. při osvojování slovní zásoby. S tímto aspektem úzce souvisí i dnes již velmi často používaný doplňkový materiál (často interaktivního charakteru). Ve zkoumaných učebnicích jsou rovněž akcentovány autentické texty a autentický mluvený jazyk nebo se obecně výukový materiál snaží žáka k autentickému jazyku přes adaptované texty postupně přivést.

Ačkoli došlo v poslední části popisovaného období k rozsáhlému vývoji ve výzkumu teoretických základů osvojování a výuky cizích jazyků, musíme při bližším pohledu konstatovat, že zásadní práce z oblasti didaktiky gramatiky německého jazyka zůstávají ve zkoumaných učebnicích zcela ignorovány, třebaže tak dochází ke zbytečně neefektivním postupům ve výuce gramatiky. Např. Pienemannovy a Griebhaberovy závěry o stupních osvojování byly ověřeny dalšími studiemi, nejnověji dokonce už i menší pilotní studií v českém školním prostředí. I tak jsou zkoumané učebnice vystavěny bez ohledu na uvedené zcela zásadní teze. V tomto směru tak prezentovaný článek potvrzuje Thielmannovy závěry z roku 2009.

Při pohledu do budoucnosti je jistě nasnadě otázka, zda a jakým způsobem bude reagovat lingvistika a především lingvodidaktika (a v důsledku toho i budoucí tvůrce učebnic) na stále více se prosazující nové technologie (viz „virtual reality“ apod.). Na odpovědi v tomto směru si budeme muset samozřejmě ještě počkat. Jisté však je, že i popsání technologie stojí na základech, které položila kognitivní věda už před mnoha lety. Již nyní dochází ve výuce jazyků ke kombinaci různých metod či využívání rozličných médií, což podporuje využití všech smyslů během učení, čímž se zásadně zvyšuje šance, že bude ve výuce dosaženo základních výukových cílů (viz např. Bloomova taxonomie).

POUŽITÉ ZDROJE

LITERATURA

- ANZ, Thomas (2007): *Handbuch Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Metzler.
- BAASNER, Rainer a ZENS, Maria (2005): *Methoden und Modelle der Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří (2001): *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- CHOMSKY, Noam (1986): Changing Perspectives on Knowledge and Use of Knowledge. *Lewense Bijdrage* 75, s. 1–71.
- CRAWFORD, Jane (2002): The Role of Materials in the Language Classroom. In: Richards, J. C. a Renandya, W. A. (eds.): *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 80–92.
- DYSERINCK, Hugo a MEHNERT, Elke (2015): *Ausgewählte Schriften zur Vergleichenden Literaturwissenschaft*. Berlin: Frank & Timme.
- GARDT, Andreas (1999): *Geschichte der Sprachwissenschaft in Deutschland: Vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert*. Berlin: de Gruyter.
- GIBBS, Raymond W. a STEEN, Gerard J. (1999): *Metaphor in cognitive linguistics: Selected papers from the fifth International Cognitive Linguistics Conference, Amsterdam, July 1997*. Amsterdam: Benjamins.
- GLÜCK, Helmut (ed.) (2000): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- GRIESSHABER, Wilhelm (2001): *Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache* (<http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tdaz-eri.pdf>, 20. 4. 2017).
- GRIESSHABER, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- HAWKES, Terence (1999): *Strukturalismus a sémiotika*. Brno: Host.
- HELBIG, Gerhard (1990): *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*. Opladen: Westdt. Verl.
- KNAPP, Terry J. (1986): The emergence of Cognitive Psychology in the Latter Half of the Twentieth Century. In: Knapp, Terry J. a Robertson, Lynn C. (eds.): *Approaches to Cognition. Contrasts and Controversies*. London: Routledge, s. 13–36.
- MEHNERT, Elke (1997): *Bilderwelten – Weltbilder: Vademekum der Imagologie*. Chemnitz: Techn. Univ., Philosophische Fak.
- MEIBAUER, Jörg (2001): *Pragmatik: Eine Einführung*. Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- MIŠTEROVÁ, Ivona a kol. (2016): *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- NEJEDLÁ, Lenka (2017): Aktuální trendy v teorii výuky gramatiky německého jazyka a jejich možné aplikace ve výuce. *Cizí jazyky. Časopis pro teorii a praxi*, roč. 60, č. 3, s. 22–29.
- PEREGRIN, Jaroslav (2012): *Kognitivní kontrarevoluce?* (<http://jarda.peregrin.cz/mybibl/PDFTxt/579.pdf>, 20.4.2017).
- PIENEMANN, Manfred (1987): Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 21/1987.
- PITTNER, Karin a BERMAN, Judith (2010): *Deutsche Syntax: Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav (2014): *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing.

- STERNBERG, Robert J. a STERNBERG, Karin (2017): *Cognitive Psychology*. Boston: Cengage Learning.
- THIELMANN, Winfried (2009): „Artikelwörter“ – grammatische Kategorienbildung und ihre Konsequenzen für die Sprachdidaktik. *Zielsprache Deutsch*, roč. 36, č. 2, s. 51–66.
- UEDA, Yasunari (2013): *Textsorte Witz und Karikatur als Material zum Sprachlernen: Linguistische Ansätze zum Philosophieren mit Kindern*. Berlin: Lit.
- VOLTROVÁ, Michaela (2015): *Terminologie, Methodologie und Perspektiven der komparatistischen Imagologie*. Berlin: Frank & Timme.
- WILDGEN, Wolfgang (2010): *Die Sprachwissenschaft des 20. Jahrhunderts: Versuch einer Bilanz*. Berlin: De Gruyter.

PRAMENY

- BENEŠ, Eduard a kol. (1964): *Němčina pro jazykové školy II*. Praha: SPN.
- BRAUN, Brigit (2014): *Mittelpunkt neu B1+*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- DUSILOVÁ, Doris a kol. (2014): *Passt schon! Učebnice a pracovní sešit. Němčina pro střední školy*. Praha: Polyglot.
- GEORGIAKAKI, Manuela a kol. (2014): *Beste Freunde 1. Němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. München: Hueber.
- JIN, Friederike, ROHRMANN, Lutz a ZBRANKOVÁ, Milena (2007): *prima A1/díl 1. Němčina jako druhý cizí jazyk*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- KOPP, Gabriele, BÜTTNER, Siegfried a ALBERTI, Josef (2008): *Planetino 1. Deutsch für Kinder*. Ismaning: Hueber.
- MEHNERT, Elke, VOLTROVÁ, Michaela a PRŮCHA-WITTMANN, Julia (2016): *Literarische Text im DaF-Unterricht. Stundenkonzepte für Mittelschulen und Gymnasien*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- NEUNER, Gerhard (ed.) (2014): *Super! 1. Němčina jako druhý cizí jazyk*. München: Hueber.
- SOMMEROVÁ, Jana a CHMELÁŘ, František (1959): *Cvičebnice německého jazyka. Díl II*. Praha: SPN.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- CWRU takes the stage at Microsoft's Build conference to show how HoloLens can transform learning, <http://case.edu/hololens/>, 30. 3. 2017.
- HoloLens Revolutionizing STEM Education, <https://www.txstate-epdc.net/hololens-revolutionizes-stem-education/>, 30. 3. 2017.
- New Pedagogy Wheel Helps You Integrate Technology Using SAMR Model, <http://www.edudemic.com/new-pedagogy-wheel-helps-you-integrate-technology-using-samr-model/>, 17. 3. 2017.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>, 10. 4. 2017.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze: Klíčové kompetence v základním vzdělávání, www.msmt.cz/file/10434_1_1/download/, 8. 8. 2017.

RESÜMEE

Im 20. Jahrhundert und am Anfang des 21. Jahrhunderts ist es zu einer relativ raschen und sehr reichen Entwicklung nicht nur in den Naturwissenschaften, sondern auch in den Geisteswissenschaften gekommen. Die Autorin des Artikels hat sich zum Ziel gesetzt, die Entwicklung der Linguistik und deren Paradigmata so zu skizzieren, dass die (eventuellen) Effekte dieser Entwicklung in der Didaktik der Fremdsprachen ersichtlich sind. Im letzten Teil des Textes werden dann konkrete Auswirkungen dieser Beziehungen auf Autoren und Herausgeber der DaF-Lehrbücher behandelt.

Auch wenn sich der Artikel überwiegend auf die neueren Entwicklungsschritte der Sprachwissenschaft konzentriert, darf die strukturalistische Richtung nicht ignoriert werden, weil diese auch als Quelle und Basis für manche der späteren sprachwissenschaftlichen Tendenzen dient. Die größte Aufmerksamkeit wird jedoch der sog. „kommunikativ-pragmatischen Wende“ (Helbig 1990, 13) und deren Folgen gewidmet. Die Akzentuierung der kommunikationsorientierten Gesichtspunkte steht daher im Hintergrund neuer sprachwissenschaftlicher Thesen, Methoden, Forschungsbereiche und schließlich auch Disziplinen. Ein starker Zusammenhang der behandelten Entwicklung und der kognitiven Wende in der Psychologie ist nicht nur zeitlich, sondern auch inhaltlich zu begründen. Noam Chomskys Wirken und seine generative Grammatik können per exemplum die klare Beziehung zwischen den beiden beschriebenen grundsätzlichen Entwicklungsphasen demonstrieren. Die aktuelle und auf diesen Grundlagen basierende kognitive Linguistik hat (nicht nur) daher einen interdisziplinären Charakter und noch viele Fragen zu beantworten, die unter anderem in die Richtung der kognitiven Aktivität oder des Spracherwerbs gehen.

Dass und wie sich diese Tatsachen im Bereich der Fremdsprachendidaktik widerspiegeln, ist für den Fremdsprachenunterricht ein relevantes Thema. Wie der vorliegende Text zeigt, gibt es klare Folgen der kurz erörterten Entwicklung z. B. in der neuartigen Darstellung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen, zu deren Bestandteilen auch pragmatische, soziolinguistische oder andere neu beschriebene Kompetenzen gehören. Dass diese im Unterricht der deutschen Sprache in Tschechien momentan eher vorausgesetzt als explizit vermittelt werden, ist eine Lücke, die inzwischen in der Fachliteratur thematisiert und hoffentlich bald auch in der Praxis ausgefüllt wird. Diese Entwicklung befürwortende Argumente, die der vorgelegte Text bringt, kommen überwiegend aus der pragmalinguistischen und kognitiven (aber auch komparatistisch-imagologischen) Richtung.

Im letzten Teil des Artikels werden die „klassischen“ Erwerbs hypothesen dargestellt und deren Relativierung oder die aktuelle Nichtgültigkeit argumentativ behandelt. Neue Auffassungen in der Fremdsprachendidaktik werden als Reflexion der im Artikel dargestellten Entwicklungen betrachtet. Im Zusammenhang mit dem großen Spektrum von Entwicklungstendenzen in der Sprachwissenschaft und den erwerbstheoretischen und didaktischen Ansätzen wäre eine starke Reflexion dieser neuen Lage in den DaF-Lehrbüchern zu erwarten. Diese Hypothese wurde jedoch nur teilweise bestätigt, indem gezeigt wird, dass die groben Strukturen der Lehrbücher manche der Tendenzen zwar akzeptieren, die detaillierte Perspektive jedoch z. B. eine Absenz der Theorie der Erwerbsfolgen von Piennemann (Diehl oder Grieshaber) zeigt, die (wie in mehreren Studien bewiesen wurde) für den Erwerb der deutschen Sprache ausschlaggebend ist.